

Deppe-Wolfinger, Helga

Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik

Müller, Frank J. [Hrsg.]: *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Originalausgabe. Gießen : Psychosozial-Verlag 2018, S. 213-230. - (Dialektik der Be-Hinderung)*



Quellenangabe/ Reference:

Deppe-Wolfinger, Helga: Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik - In: Müller, Frank J. [Hrsg.]: *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Originalausgabe. Gießen : Psychosozial-Verlag 2018, S. 213-230* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170112 - DOI: 10.25656/01:17011

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170112>

<https://doi.org/10.25656/01:17011>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Frank J. Müller (Hg.)

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

Band 2



Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken,
Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg,
Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch



Psychosozial-Verlag

Frank J. Müller
Blick zurück nach vorn –
WegbereiterInnen der Inklusion

Die Reihe »Dialektik der Be-Hinderung« ist inter- und transdisziplinär angelegt. Sie eröffnet den Zugang zu einem vertieften theoretischen Begreifen der sozialen Konstruktion von Behinderung in Form von Beiträgen zu einer synthetischen Humanwissenschaft. Sie versteht sich in den Traditionen kritischer Theorie, die immer auf eine veränderte gesellschaftliche Praxis im Sinne von Dekolonisierung und Überwindung sozialer Ausgrenzung zielt. Außerdem muss kritische Theorie im Bereich von Behinderung und psychischer Krankheit erweiterte Zugangswege kritischer Praxis eröffnen und sich von dieser ausgehend bestimmen, denn wie bereits Comenius festhielt: »Das Wissen, das nicht zu Taten führt, mag zugrunde gehen!«

Damit ist ein Verständnis von Behinderung und psychischer Krankheit zugrunde gelegt, das von dem bio-psycho-sozialen Wechselverhältnis von Isolation und sozialer Ausgrenzung als Kernbestand der Konstruktion von Behinderung ausgeht. Gegen diese Prozesse wird die generelle Entwicklungsfähigkeit aller Menschen durch menschliche Verhältnisse gesetzt, in deren Mittelpunkt, in Anlehnung an die »Philosophie der Befreiung«, Anerkennung und Dialog stehen.

Das einzig Heilige, das zählt, ist die Existenz des Anderen.

DIALEKTIK DER BE-HINDERUNG

Herausgegeben von Georg Feuser, Wolfgang Jantzen, Willehad Lanwer,
Ingolf Prosetzky, Peter Rödler und Ursula Stinkes

Frank J. Müller

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

**Band 2: Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken,
Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg,
Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch**

Psychosozial-Verlag

Gefördert mit freundlicher Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung und der Universität Bremen.



Das Werk ist unter einer Open-Access-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0) freigegeben (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).
Namensnennung: blickzurücknachvorn.net – AutorIn



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe
2018 Psychosozial-Verlag, Gießen
E-Mail: info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de
Umschlagabbildung: *Eltern für Integration – Demonstration für eine Schule für alle*
Foto: Gisela Lau
Umschlaggestaltung nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
ISBN 978-3-8379-2773-3 (Print)
ISBN 978-3-8379-7417-1 (E-Book-PDF)

Inhalt

Gekommen, um zu bleiben – Erfahrungen aus vier Jahrzehnten Gemeinsamer Unterricht	7
 <i>Annedore Prengel</i>	
Interview	9
Pädagogik der Vielfalt Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung	33
 <i>Georg Feuser</i>	
Interview	57
Entwicklungslogische Didaktik	147
 <i>Hans Wocken</i>	
Interview	167
Auf dem Wege zu einer Grundschule für alle	189
 <i>Helga Deppe-Wolfinger</i>	
Interview	193
Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik	213

Irmtraud Schnell

Interview	231
An den Kindern kann's nicht liegen ...	253

Nina Hömberg

Interview	277
Ergebnisse aus dem Landesweiten Berliner Schulversuch zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung in der Grundschule	289

Volker Schönwiese

Interview	303
Disability Studies und integrative/inklusive Pädagogik	331

Walther Dreher

Interview mit Walther Dreher	341
Eine Gesellschaft für alle Menschen ohne besondere Bedürfnisse	387

Wolfgang Podlesch

Interview	399
Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	419

Register	437
----------	-----

Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik¹

Helga Deppe-Wolfinger

Integration meint Ergänzung, Zusammenführung, Wiedereinbindung, Herstellung einer Einheit. Integration setzt Ausgrenzung und Desintegration im sozialen Zusammenleben voraus. Behinderte Menschen waren und sind von Ausgrenzungen in besonderem Maße betroffen, sie müssen stets aufs neue in allen gesellschaftlichen Feldern um Anerkennung und Integration kämpfen: in der Sphäre von Recht und Gesetz, in den Institutionen des Bildungswesens, auf dem Arbeitsmarkt². Alte und neue, offene oder latente Behindertenfeindlichkeit in der Gesellschaft (Forster, 2002) erschwert zusätzlich den Prozess der Normalisierung behinderten Lebens.

Als pädagogischer Begriff wurde Integration zunächst im Rahmen der interkulturellen Pädagogik gebraucht, seit den 1970er Jahren bezeichnet er die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Menschen. Diese ist eingebunden in gesellschaftliche Entwicklungen, Zusammenhänge und Widersprüche, die sie befördern, behindern, verwässern oder verhindern. Hierzu gehören politische und ökonomische Rahmenbedingungen ebenso wie kulturelle Standards, die in dem je vorherrschenden Zeitgeist ebenso zum Ausdruck kommen wie in der Verfassung des Schulsystems eines Landes. Nicht zuletzt stellt sich die Frage, ob die Integrationspädagogik selbst gesellschaftliche Widersprüche reproduziert oder einen »Pfad in Utopia« (Feuser, 2001, S. 303) beschreitet. Die folgenden Darlegungen zielen darauf ab, die gesellschaftliche Dimension der Integrationspädagogik zu verdeutlichen.

1 Zuerst veröffentlicht in: Deppe-Wolfinger, H. (2004), Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik. In R. Forster (Hrsg.), *Soziologie im Kontext von Behinderung* (S. 244–263). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Verlags Julius Klinkhardt.

2 2001 betrug die Arbeitslosenquote schwerbehinderter Menschen bundesweit 16,1% und lag damit deutlich über der Arbeitslosenquote der Gesamtbevölkerung (9,4%). Geistig behinderte Personen, psychisch Kranke und Menschen mit mehrfachen Behinderungen tragen das höchste Risiko (Maschke, 2003, S. 169).

Integrationspädagogik und Schulstrukturen

Integrationspädagogik ist in der Praxis an Institutionen gebunden. Der Kindergarten ist in der Entwicklung einer integrativen Perspektive weit voran geschritten. 1997 hatten bundesweit 41% der Kinder mit Behinderungen einen Integrationsplatz im Kindergarten inne, teils in integrativen Gruppen, teils als Einzelintegration (Kron, 2002, S. 178)³. Anders sieht es in der Schule aus. In den Schuljahren 1999/00 und 2000/01 besuchten nach Angaben der KMK 14% der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf allgemeine Schulen (Cloerkes, 2003, S. 19), nach Berechnungen Sanders waren es knapp 12% (Sander, 2002b, S. 62). Cloerkes macht mit Recht darauf aufmerksam, dass keine Statistik so irreführend ist wie die über schulische Integration, so weisen Länder mit überwiegend oder ausschließlich lernzielgleicher gemeinsamer Beschulung höhere Zahlen aus als Länder mit lernzielgleichen und lernzielfferenten Angeboten⁴. Trotz der Absurditäten in der Statistik – die Langsamkeit in der Ausbreitung integrativer Erziehung in den Schulen ist nicht zu übersehen. »Gemeinsamer Unterricht« richtet sich in einer Nische ein, mit großen Unterschieden von Bundesland zu Bundesland, mit eher abnehmender als zunehmender Tendenz. Er hat die Schullandschaft pluralisiert, bisher jedoch nicht reformiert. Die Gründe hierfür liegen nicht zuletzt in den Schulstrukturen begründet.

Das Schulsystem in Deutschland ist – im Vergleich zu den meisten Nachbarländern – hoch selektiv. Auf die Grundschule, die von fast allen Kindern gemeinsam besucht wird, folgt eine in fünf Schulformen gegliederte Sekundarstufe: Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule geben vor, SchülerInnen nach Begabung und Leistungsvermögen zu fördern. Ein Blick in die Geschichte der Schule zeigt, dass sich Phasen der stärkeren Vereinheitlichung mit Phasen der Differenzierung abgewechselt haben, ohne dass sich am gegliederten Schulaufbau prinzipiell etwas geändert hat (Hübner, 2001, S. 45ff.). Die Einrichtung der vierjährigen Grundschule für (fast) alle Kinder zu Beginn der 1920er Jahre war ein Kompromiss der Reichsschulkonferenz nach dem ersten Weltkrieg. Die Ausweitung zu einer sechsjährigen Grundschule in Berlin folgte aus einer kurzzeitigen bildungspolitischen Diskussion über Schulstrukturen in den westlichen Besatzungszonen nach dem zweiten Weltkrieg. In der DDR etablierte sich

³ Dabei gibt es erhebliche Unterschiede zwischen Ost und West: In den neuen Bundesländern standen Integrationsplätze für 62% der Kinder mit Behinderungen zur Verfügung, in den alten Bundesländern für 36%. In Bremen und Hessen besuchten fast alle Kinder mit Behinderungen integrative bzw. Regeleinrichtungen (Kron, 2002, S. 178).

⁴ In der KMK-Statistik werden für Rheinland-Pfalz 40,2% aller sonderpädagogisch geförderten SchülerInnen in allgemeinen Schulen verortet, in Baden-Württemberg – keineswegs eine Integrationshochburg – 24,0%. Im Saarland – einem der integrationsfreundlichsten Länder bisher – beträgt die Integrationsquote 20,9%, in Hessen 9,9%, wobei hier nur die SchülerInnen im Gemeinsamen Unterricht gezählt werden, für die mindestens 5 Stunden zusätzlicher sonderpädagogischer Förderung zur Verfügung stehen. In den neuen Bundesländern schwanken die Zahlen zwischen 1% in Sachsen-Anhalt und 18% in Brandenburg (Cloerkes, 2003, S. 19).

die polytechnische Oberschule als Einheitsschule, behinderte Kinder blieben jedoch auch hier ausgegrenzt. In den 1970er Jahren kam es in der wirtschaftlich expandierenden Bundesrepublik erneut zu einer Phase der Vereinheitlichung: Die größere Durchlässigkeit der Sekundarstufenschulen und die Gründung von Gesamtschulen resultierte aus den veränderten Qualifikationsanforderungen und aus dem »Schulkampf« dieser Jahre, nicht zuletzt angestoßen durch die Studentenbewegung. In diese Zeit fällt auch die Einrichtung erster integrativer Klassen für behinderte und nichtbehinderte Kinder (Schnell, 2003), die einer selbstbewussten Elternschaft geschuldet war, die die Ausgrenzung behinderter Kinder nicht länger hinnehmen wollte.

Diesen Phasen der Vereinheitlichung steht allerdings das Beharrungsvermögen des gegliederten Schulsystems gegenüber. So stellt die Gesamtschule heute keine integrative Regelschule dar, sondern hat sich als »Säule« neben den traditionellen Schulformen etabliert. Auch ist sie diesen strukturell ähnlich. Die schulformbezogenen Gesamtschulen reproduzieren die Dreiteilung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium, die schulformübergreifenden Gesamtschulen differenzieren mittels des Kurssystems. Die Quote der SchülerInnen, die eine Gesamtschule besuchen, schwankt von Bundesland zu Bundesland, ist jedoch nirgendwo mehrheitsfähig⁵. Die Sonderschule stellt nach wie vor eine florierende Schulform da und hat Entlastungsfunktion für die allgemeinen Schulen. Ihre Schülerzahlen stabilisieren sich auf hohem Niveau. Etwa 4,6% aller SchülerInnen der Klassenstufen 1–10 besuchten im Schuljahr 2000/2001 in der Bundesrepublik Deutschland Sonderschulen, in den Schulen für Lernbehinderte wurden 2,5% beschult⁶ (Cloerkes, 2003, S. 13). Die Tendenz ist eher steigend als fallend. Offenbar hat der »Gemeinsame Unterricht« nicht dazu beigetragen, die Schülerzahlen in den Sonderschulen zu senken.

Gegenwärtig befinden wir uns in einer Phase der Differenzierung des Schulsystems: Unterschiedlich lange Bildungswege im Gymnasium (12 oder 13 Schuljahre bis zum Abitur), Aufweichung der sechsjährigen Grundschule in Berlin durch Einführung des Übergangs in das grundständige Gymnasium nach vier Schuljahren, die Einführung von Schulprofilen in Grund- und Sekundarstufenschulen signalisieren Bewegung in der Schulpolitik, eine Bewegung indessen, die auf verstärkte Konkurrenz der Schulen und Schulformen untereinander abzielt, nicht auf Ausweitung gemeinsamer Lernsituationen für unterschiedliche SchülerInnen.

Dieser Entwicklung stehen die Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudien IGLU und PISA entgegen. Sie haben mit einem Dogma gebrochen: mit

⁵ In Hessen besuchten im Schuljahr 2002/2003 etwa 28% aller SchülerInnen in der Sekundarstufe I Gesamtschulen, davon ca. zwei Drittel schulformbezogene und ein Drittel schulformübergreifende Gesamtschulen (Hessisches Statistisches Landesamt, 2003).

⁶ Freilich schwanken auch hier die Zahlen von Bundesland zu Bundesland gravierend. Den niedrigsten Anteil von SonderschülerInnen an allen SchülerInnen wies das Saarland mit 3,29% auf (in der Schule für Lernbehinderte 1,7%), Hessen liegt im Mittelfeld mit 3,6% (in der Schule für Lernhilfe 2,1%), den höchsten Anteil gibt es in Sachsen-Anhalt mit 7,0% (in der Schule für Lernbehinderte 4,8%) (Cloerkes, 2003, S. 13).

dem Dogma, dass SchülerInnen nur in homogenen Lerngruppen gut gefördert werden können und es hierzu eines hoch selektiven Schulsystems bedarf (Deppe-Wolfinger, 2003). Die Grundschule, also die Schulform, die als einzige (fast) alle Kinder gemeinsam fördert, zeitigt bessere Leistungen als die nachfolgenden Sekundarstufenschulen. Laut IGLU verfügen SchülerInnen in Deutschland am Ende des vierten Schuljahres über eine vergleichsweise hohe Kompetenz im Leseverständnis, auch ist die Streuung der Leistungswerte am Ende der vierten Jahrgangsstufe klein (Bos et al., 2003, S. 134)⁷. Die PISA-Studie (Baumert et al., 2001) bescheinigt den fünfzehnjährigen SchülerInnen in Deutschland weitaus schlechtere Schulleistungen⁸, die zudem durch eine Besonderheit geprägt sind: Der Leistungsabstand zwischen den leistungsschwächsten und den leistungsstärksten SchülerInnen ist im Vergleich zu anderen OECD-Ländern deutlich am größten (ebd., S. 105). Auch besteht ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Kompetenzerwerb, der hauptsächlich über die Schulformzugehörigkeit vermittelt wird. Dieser Zusammenhang fällt umso straffer aus, je länger ein Fach in differenzierten Schulformen unterrichtet wird (ebd., S. 365/386). Soziale Disparitäten addieren sich über die Bildungskarriere hinweg jeweils an den »Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen«, also von den Übergängen von einer Schulform in die andere. Eine herausragende Rolle spielt der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, hier kommt es zu gravierenden sozialen Disparitäten. Die frühe Segregation führt zur Bildung homogener Leistungsgruppen und zwar nicht nur in, sondern auch zwischen den Schulen eines Schultyps.

»Im internationalen Vergleich gibt es kaum leistungshomogenere Sekundarstufenschulen als in Deutschland« (ebd., S. 454). Die schlechtesten SchülerInnen befinden sich ganz überwiegend in Haupt- und Sonderschulen. Die Homogenisierung der Schülergruppen geht einher mit Ausleseprozessen innerhalb und zwischen den Schulformen: Verspätete Einschulungen, häufige Klassenwiederholungen, Überweisungen von einer Schulform in die andere führen zu erheblichen Verzögerungen in der Schullaufbahn, ohne dass die betroffenen SchülerInnen bessere Leistungen erbringen. Die PISA-E-Studie, sonst in der Bewertung der erhobenen Ergebnisse eher zurückhaltend, spricht im Kontext der hohen Absteigerquoten von einer Schulform in die andere von »strukturbedingten Demütigungen« (Baumert et al., 2002, S. 209–210).

⁷ 1,3% der SchülerInnen erreicht die Kompetenzstufe der basalen Alphabetisierung nicht, 10,3% der SchülerInnen scheitern an der Kompetenzstufe II, in der es darum geht, angegebene Sachverhalte aus Sätzen oder kleinen Textpassagen zu erschließen. Die höchste Kompetenzstufe, in der ein vertieftes Verständnis der Texte vorausgesetzt wird, erreichen 18,1% (Bos et al., 2003, S. 117). Hierzu im Vergleich die internationalen Zahlen: 11,6% erreichen im Durchschnitt aller Länder nicht die Kompetenzstufe I, 26,5% nicht die Kompetenzstufe II. Die höchste Kompetenzstufe N wird international von 13,7% der SchülerInnen erreicht (ebd., S. 117f.).

⁸ Fast 10% der SchülerInnen in den Sekundarstufenschulen erreichen nicht einmal die unterste Kompetenzstufe einer basalen Alphabetisierung, fast 13% haben zwar buchstabieren gelernt, sind aber nicht in der Lage, einfache Texte zu entschlüsseln (Baumert et al., 2001, S. 117ff.).

Die enge Koppelung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation, frühe und wiederholte Separation der Kinder und Jugendlichen in verschiedene Schulformen, eine sich öffnende Leistungsschere zwischen den Schulformen und homogene Leistungsgruppen innerhalb der Schulformen kennzeichnen also das deutsche Schulsystem nach PISA. Sie sind in hohem Maße verantwortlich für die schwachen Schulleistungen der SchülerInnen in Deutschland. »Das deutsche Bildungswesen bewegt sich offensichtlich in einem Teufelskreis. Die Selektion erzeugt das Problem, das sie lösen soll, in dem sie schwächeren Schülern Bildungsmöglichkeiten entzieht. Ihre Leistungsschwäche wird zum Anlass für zusätzliche Selektion« (Lenhardt, 2002, S. 19). Trotz schlechter Schulleistungen der SchülerInnen, insbesondere in der Sekundarstufe I, wird seitens der Bildungspolitik an dem selektiven Schulsystem festgehalten. Wie ist dieser Widerspruch zu erklären? Da Entwicklungen in der Schulstruktur jeweils mit Bewegungen und Widersprüchen in der gesellschaftlichen Entwicklung verbunden sind, stellt sich die Frage, welche gesellschaftlichen Prozesse heute für zunehmende Differenzierungen verantwortlich sind.

Schule zwischen Markt und Staat

Weit reichende gesellschaftliche Umbrüche und ein sich wandelndes Verhältnis zwischen Politik und Ökonomie bestimmten die Entwicklung der letzten Jahrzehnte. Neue Produktionstechnologien – Mikroelektronik, vernetzte Informations-, Steuerungs- und Regelungssysteme in Produktion und Dienstleistungen – verändern sich in historisch unvergleichbarer Geschwindigkeit und haben Folgen für die Lebensgestaltung der Menschen. Heitmeyer (1997) vermutet, dass Desintegration zu einem Schlüsselbegriff zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen avancieren wird. Die Grundfigur der ablaufenden Prozesse bestehe darin, »dass die ausdifferenzierte Gesellschaft immer neue und immer vielfältigere Möglichkeiten der Lebensgestaltung hervorbringt und durch die kapitalistische Kulturindustrie geradezu erzeugt. Zugleich verknappen sich aber für immer mehr Personen die Chance auf die Realisierung der Optionen« (Heitmeyer, 1997, S. 12). Alte soziale Fragen der Armut, der Arbeitslosigkeit, der sozialen Deprivation kehren auf die gesellschaftliche Tagesordnung zurück bzw. stellen die Kehrseite der schillernden Medaille Individualisierung, Pluralisierung und Vielfalt dar. Die Polarisierung der Gesellschaft nimmt zu, sozialer Zusammenhalt nimmt ab. Behinderte Menschen sind von Exklusion und Einkommensarmut besonders betroffen (Maschke, 2003, S. 175ff.).

Eine Zuspitzung erfahren die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse durch ein neues Verhältnis von Staat und Ökonomie: In der bundesrepublikanischen Gesellschaft setzt sich zunehmend eine neoliberale Programmatik durch, die sowohl auf Rücknahme gesellschaftlicher Steuerung und Verminderung des öffentlichen Sektors als auch auf Ausweitung des Marktes und Aufwertung der Profitsteuerung

abzielt. Die Legitimationsfigur des Neoliberalismus betont das Primat der Ökonomie über die Politik, alles menschliche Verhalten und alles menschliche Handeln wird unter dem Gesichtspunkt des »ökonomischen Seins« betrachtet. Alle Politikbereiche werden an die Regeln und Gesetze marktwirtschaftlichen Handelns gebunden (Negt, 2002, S. 127). Wettbewerb ist demnach treibende Kraft gesellschaftlicher und kultureller Entwicklung, er ist aber auch »der wesentliche Mechanismus von Selektion« (Schui & Blankenburg, 2002, S. 82). Mit der geforderten Universalität des Marktprinzips werden die zugrundeliegenden Spiel- und Verhaltensregeln für unantastbar erklärt, es findet eine Entpolitisierung des gesellschaftlichen Lebens statt. Die Logik des Marktes beinhaltet eine Logik des Ausschlusses, ohne dass dagegen rebelliert werden würde. Wie weit ein solches Denken unsere Gesellschaft bereits durchdrungen hat, zeigt der rapide Abbau des Sozialstaates in jüngster Zeit, der ohne nennenswerten Widerstand aus der Bevölkerung stattfindet. Wer sich heute gegen den Abbau sozialer Sicherungen wendet, wird als rückständig und modernisierungsunwillig abgetan, weil er oder sie soziale Errungenschaften der Vergangenheit verteidigt. »Diese Situation ist umso paradoxer, als man dazu gezwungen ist, Dinge zu verteidigen, die man eigentlich verändern möchte, etwa ... die Gewerkschaften oder das öffentliche Schulwesen, die es weiterhin schonungslos zu kritisieren gilt« (Bourdieu, 2001, S. 39).

Der Abbau des Sozialstaates ist bereits weit voran geschritten: Rentenreform, Gesundheitsreform, Reform der Arbeitslosen- und Sozialhilfe wurden in Szene gesetzt, um »unternehmerische Autonomie« zu stärken. Die verbleibenden sozialen Dienste werden wie Unternehmen ökonomisiert. Auch der Bildungssektor ist hiervon betroffen. So wächst die Tendenz, das Verhältnis zwischen Hochschulen und Staat nicht mehr durch Gesetze zu regeln, sondern durch Verträge zwischen den öffentlichen Körperschaften, die nach Form und Inhalt Kaufverträgen entsprechen (Schui & Blankenburg, 2002, S. 149). Forschung und Lehre werden zu Produkten, Studierende zu Kunden. Die unternehmerische Autonomie der Hochschulen wird gestärkt bei gleichzeitigem Abbau der finanziellen Ressourcen. Ähnliches gilt für die Institutionen der Fort- und Weiterbildung. Noch nicht im gleichen Maße dereguliert ist der Sektor der öffentlichen Schulen. Schulgesetze und differenzierte Lehrpläne für einzelne Schulformen und Klassenstufen, Aufnahme-, Prüfungs- und Versetzungsvorschriften bilden nach wie vor das Korsett für schulisches Handeln, am ausgeprägtesten übrigens in konservativ regierten Bundesländern. Dennoch hat die Ausstrahlungskraft der Marktlogik auch die Schulen erfasst: Effizienz, Profilbildung, Budgetierung der Haushalte, Leistungsvergleiche zwischen einzelnen Schulen und Schulformen, Qualitätskontrolle beherrschen die Diskussion um Schulentwicklung. Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit, Partizipation und Solidarität (DeppeWolfinger, 2002) als Ziel von Bildung sind hingegen obsolet geworden. In der auf Chancengleichheit ausgerichteten Debatte der 1970er Jahre bestand ein Minimalkonsens darüber, dass Märkte aus sich heraus keine soziale Gerechtigkeit bewirken können und dass es deshalb politischer Interventionen bedarf. Dieser Konsens besteht heute nicht mehr, weil

die Herstellung sozialer Gerechtigkeit nicht länger vorrangiges Ziel von Bildung ist. Auch Chancengleichheit »ist kein Kriterium des gesellschaftlichen Lebens, der gesellschaftlichen Beteiligung bzw. der selbstbestimmten Verfügung über die eigenen Lebensumstände mehr, sondern reduziert sich auf gleiche juristische Eintrittsbedingungen in sich selbst regulierende Märkte« (Bultmann, 2001, S. 48).

Gegen die neoliberale Ausrichtung des Bildungswesens wendet Negt ein, dass die »Kosten-Nutzen-Rechnung einer Gesamtgesellschaft eine ganz andere als die eines Einzelbetriebes ist« (Negt, 2002, S. 356). Wird an Bildung und Ausbildung gespart, entstehen anderenorts Kosten zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit, Drogensucht und Kriminalität, sozialer und psychischer Verelendung. Auch stellt die staatlich regulierte Bildung keinen Markt dar, weil es keine Kundensouveränität gibt, die jungen Menschen erlauben würde, der Schule dauerhaft fernzubleiben oder zwischen unterschiedlichen Schulen oder verschiedenen Lehrkräften frei zu wählen. Vor allem aber hat Schule bisher einen gänzlich anderen Auftrag als der Betrieb: sie bedient keine Kunden, sondern erzieht und bildet Menschen. »Wer Schulen in Input-Output-Modellen misst, verwechselt die Produktion eines Autos mit der Herstellung von Leben, von lebensgeschichtlicher Identität« (Negt, 1997, S. 181).

Die Erziehung und Bildung von Menschen erfordert qualitative Standards, die zu überprüfen nicht nur legitim, sondern notwendig ist. Momentan interessiert Qualitätsentwicklung vor allem mit Blick auf national und international vergleichbare Schulleistungen. Elitebildung und Hochbegabtenförderung haben Hochkonjunktur. Die Frage, welche Schule die beste Förderung von Kindern mit Behinderungen oder Lernerschwernissen vorweisen kann, wird dagegen nur selten gestellt. Die Sonderschule bleibt gänzlich ausgespart und auch »Gemeinsamer Unterricht« ist bisher in der öffentlichen Wahrnehmung kein Qualitätsmerkmal für schulische Leistung. Ein Grund, sie im Kontext von Qualität zu negieren, liegt vermutlich darin, dass die Diskussion über die Qualität sonder- und integrationspädagogischer Förderung »keine bloß pädagogische (ist), sondern zugleich eine schulpolitische und gesellschaftliche Debatte über Ungleichheit und Differenzierung, über institutionelle Ausgrenzung und den Versuch, soziale Kohäsion für Kinder und ihre Familien zu befördern und sie zugleich zukunftsfähig und demokratiefähig zu bilden« (Preuss-Lausitz, 2001, S. 47).

Die gesellschaftliche Debatte über Ungleichheit und Differenzierung im Kontext unseres Bildungswesens findet nicht statt, obwohl PISA die besonders enge Koppelung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation in Deutschlands Sekundarstufenschulen aufgezeigt hat. Von milieubedingter Selektion betroffen sind vorab HauptschülerInnen und SonderschülerInnen, in besonderem Maße in der Schule für Lernbehinderte/Schule für Lernhilfe/Förderschule, denn diese Schule ist nach wie vor eine Schule der Armen, der Arbeitslosen, der Sozialhilfeempfänger (Wocken, 2000, S. 501) und der Ausländer. Die Überrepräsentanz ausländischer Kinder in den Schulen für Lernbehinderte ist in jüngster Zeit erneut angestiegen, wie Kornmann & Korn-

mann (2003, S. 288) aufzeigen, ihr Anteil an allen SchülerInnen in den Schulen für Lernbehinderte betrug im Jahre 2000 bundesweit 18,1%⁹. Die hohe Zahl von Migrantenkindern in Sonderschulen steht zweifellos im engen Zusammenhang mit erschwerten Lebensverhältnissen, wird jedoch häufig auf ein Problem der Sprachkompetenz reduziert. Aus tatsächlichen oder vermuteten Sprachdefiziten wird auf mangelnde Schulfähigkeit geschlossen. Sprachprobleme werden zu Entwicklungsverzögerungen, Teilleistungsschwächen, Lernbehinderungen generalisiert (Gomolla & Radtke, 2002, S. 263ff.). Das allgemeine Problem unzureichender Integration ausländischer Familien in die bundesrepublikanische Gesellschaft wird auf diese Weise mittels »institutioneller Diskriminierung« (ebd.) gelöst. Nicht die SchülerInnen in der Schule für Lernhilfe sind behindert, sondern sie werden durch deprivierte, anregungsarme Lebensumstände in ihrer Lernentwicklung behindert. Auch die Schule behindert Kinder, indem sie ihrer Leistungsfähigkeit misstraut. Statt sie mit anderen Kindern gemeinsam lernen zu lassen – wie z. B. in den skandinavischen Ländern, wo leistungsstarke und leistungsschwache Kinder in heterogenen Gruppen gleichermaßen gut gefördert werden – findet Etikettierung und Aussonderung statt. Lernbehinderung ist »Ausdruck eines selektiven Schulsystems, der starren Schulorganisation, des undifferenzierten Unterrichts« (Eberwein, 2003, S. 339).

Das Festhalten an den überkommenen Schulstrukturen stellt eine bildungspolitische Entscheidung dar, die nicht ernsthaft an der Überwindung milieubedingter Ungleichheit interessiert ist. Sie passt in eine neoliberale Programmatik, die Selektion als eine Seite des Wettbewerbs legitimiert. Die Logik des Marktes kennt Gewinner und Verlierer, zu den Verlierern gehören mittlerweile nicht nur die SonderschülerInnen, sondern jene 23% der SchülerInnen in Sekundarstufenschulen, deren Lesekompetenz nicht ausreicht, um einfache Texte zu entschlüsseln. Offenbar spiegelt sich die durch die Pluralisierung der Gesellschaft erzeugte Polarisierung der Sozialstruktur in einer Polarisierung des Schulsystems wider. Für Hübner »besteht die Gefahr der Wiederkunft von zwei Kulturen auch in der Schule, einer wissenschaftlich geprägten herrschenden und einer fast analphabetischen Kultur, die noch kaum zur Integration ins Beschäftigungssystem geeignet ist« (Hübner, 2001, S. 46). Auf diese polarisierende Dynamik reagiert die Bildungspolitik »gewährenlassend« (ebd.). Allenfalls kuriert sie an Symptomen: Deutschkurse für Vorschulkinder, Vereinheitlichung von Qualitätsstandards, Ganztagschulen heißen die Lösungsmuster, um wenigstens die augenscheinlichsten dysfunktionalen Folgen milieubedingter Ungleichheit zu bearbeiten. Solange allerdings die sozial segregierenden Strukturen des Schulwesens für unverzichtbar erklärt werden, solange wird Ungleichheit produziert und kontinuierlich reproduziert. Welches sind die Folgen für den »Gemeinsamen Unterricht« und die Integrationspädagogik?

⁹ In den alten Bundesländern schwanken die prozentualen Anteile zwischen 9,7% in Schleswig-Holstein und 36,5% in Hamburg. In den neuen Bundesländern liegen sie zwischen 0,2% in Thüringen und 0,5% in Sachsen-Anhalt (Kornmann & Kornmann, 2003, S. 288f.).

Integrationspädagogik zwischen Separation und Inklusion

Angesichts des gegenwärtigen Zustands des deutschen Bildungswesens muss sich die Integrationspädagogik aus soziologischer Perspektive zwei Fragen stellen lassen:

1. Betreibt sie – entgegen ihres Anspruches, alle Kinder integrieren zu wollen – »die Sache der Segregierung in modernistischer Passung«, wie Feuser (2000, S. 37) vermutet?
2. Stellt sie sich angesichts der Dramatik schlechter Schulleistungen im deutschen Bildungssystem in ausreichendem Maße dem Problem der marginalisierten Kinder oder betreibt sie eine »gefährliche Sozialromantik«, wie Hiller (1997, S. 63) unterstellt?

Die Integrationspädagogik zu analysieren, ist heute kaum mehr möglich, denn es liegen sehr unterschiedliche Konzepte zur Begründung und Reichweite von Integration vor. Auch die Forschungszugänge sind vielfältig: Es gibt Unterrichtsforschung, Schulforschung, Ausbildungsforschung, Systemforschung, Sozialisationsforschung, Professionsforschung (Preuss-Lausitz, 2002). Eines aber ist allen Konzepten gemeinsam: Sie eröffnen eine neue Sichtweise auf Menschen mit Behinderungen und sie plädieren für eine Schulreform, die Separation und Segregation überwindet. Die neue Sichtweise auf Menschen mit Behinderungen beinhaltet die Abkehr von einer Defizitperspektive, die am Konstrukt der Minderbegabung ausgerichtet und vorab medizinisch-defektologisch begründet war. Stattdessen hat Integrationspädagogik den Blick geschärft für die Kompetenzen eines jeden Kindes unter der Maßgabe, dass jeder Mensch erziehungsfähig und erziehungsbedürftig ist (Eberwein, 1996). Und sie verlagert den Begriff des Hilfebedarfs weg von der Person auf die Ebene der Institution. Eine gestörte oder ungenügende Integration ist »nicht eine Folge von Behinderung und auch nicht ein Aspekt von Behinderung, sondern sie ist die Behinderung selbst« (Sander, 2002a, S. 106). Nicht die Integrationsfähigkeit des einzelnen Kindes steht auf dem Prüfstand, sondern die Integrationsfähigkeit der Schule. Die Integrationsfähigkeit pädagogischer Institutionen hängt ab von der Bereitschaft, Individualität junger Menschen zuzulassen und Gemeinsamkeit zu fördern. Beides entspricht den Anforderungen moderner Gesellschaften, denn die Pluralisierung der Gesellschaft fördert unterschiedliche Lebenswege. Soziale Differenzierungen erfordern aber ebenso die Wiedereinbindung der häufig vereinzelterten und marginalisierten Individuen – gerade auch in der Schule, in der junge Menschen die lernfähigsten und vitalsten Jahre ihres Lebens verbringen. An pädagogischen Konzepten für binnendifferenziertes Lernen in heterogenen Gruppen mangelt es nicht. Dennoch ist es der Integrationspädagogik bisher nicht gelungen, eine Schulreform anzustoßen, die gemeinsames Lernen für alle Kinder zum Ziel hat¹⁰.

¹⁰ So gibt es bis heute kein Schulgesetz, welches der gemeinsamen Erziehung Vorrang einräumt

Die Gründe hierfür sieht Stein zum einen in grundsätzlichen gesellschaftlichen Widerständen und zum zweiten in den Kompromissen, die die Integrationsbewegung bei der Umsetzung des »Gemeinsamen Unterrichts« eingegangen ist. Umfassende Integrationsansätze werden vor allem deshalb blockiert, weil sie »als das erkannt werden, was sie tatsächlich darstellen: gesellschaftliche Sprengsätze gegen die vorherrschende gesellschaftliche Ausrichtung an Nützlichkeit, wirtschaftlicher Verwertbarkeit, und auch postmodernistische Vorstellungen von Individualisierung und vorgeblicher Belieblichkeit an Wertorientierungen, die seit der Moderne die gesellschaftliche Entwicklung bestimmt haben« (Stein, 2000, S. 48). In der Tat sind die Wertorientierungen nur vorgeblich beliebig. Denn mit der Ausbreitung der Logik des Marktes gewinnt der Sprengsatz Integration zusätzlich an Schärfe, weil er sich Konkurrenzprinzipien widersetzt.

Dem Anspruch der Integrationspädagogik steht die Wirklichkeit des »Gemeinsamen Unterrichtes« gegenüber. Die Möglichkeiten, ihn zu realisieren, wurden – so Stein – »erkauft« mit dem in allen Ländergesetzen verankerten Vorbehalt, dass Integration an die sächlichen und personellen Ressourcen der jeweiligen Schule bzw. Schulverwaltung gebunden ist. Ausgeschlossen bleiben in der Regel Menschen mit schweren Behinderungen, sodass sich faktisch eine Zweiteilung zwischen integrationsfähigen und integrationsunfähigen Kindern herausgebildet hat. »Dies erweist sich langfristig als Bumerang für die Durchsetzung der gesamten Idee« (ebd., S. 50). Segregation innerhalb der integrationspädagogischen Praxis findet ihre Fortsetzung in verwässerten Integrationsmodellen. In den verschiedenen Bundesländern werden sehr verschiedene pädagogische Maßnahmen unter »Integration« subsumiert. Als beredtes Beispiel dient Baden-Württemberg mit einer Integrationsquote von 24% (Cloerkes, 2003, S. 19), wo vorwiegend ambulante Diagnostik und Förderung mit minimalen Stundenanteilen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale Entwicklung vor allem in der Grundschule als »Integration« ausgewiesen werden. Zugespitzt formuliert Hinz:

»In irgend einer Klasse sitzt irgend ein Kind mit irgend einem Förderbedarf und irgend ein Sonderschullehrer – wenn denn einer zugewiesen worden ist – kommt ab und zu vorbei, bringt das neue Programm mit und kümmert sich. Die Schule als Ganzes verändert sich kein bisschen, aber immerhin, man kann sagen, dieses Kind sei voll integriert« (Hinz, 2002, S. 356).

Nicht nur die Einzelintegration erweist sich oftmals als problematisch, auch die Grenzen zwischen Integrationsklassen, Kooperationsklassen sowie Förder- und Beratungszentren als vermittelnde Instanzen zwischen Sonder- und Regelschu-

vor der Beschulung im gegliederten Schulsystem. Auch die Empfehlungen der KMK von 1994, die erstmals sonderpädagogische Förderung von dem alleinigen Lernort Sonderschule entkoppelt haben, folgten nur der realen Entwicklung in den Bundesländern unter dem Motto »anything goes« (Hübner, 2001, S. 44).

len werden zunehmend fließend, wie an der Zuweisung von Stellen für SonderpädagogInnen durch die Schulverwaltungen deutlich wird. Überdies verkürzt sich Integration in vielen Schulen mehr und mehr zum »bloßen Additum eines unveränderten Klassenunterrichts« (Sander, 2002b, S. 62), auf eine Additionspädagogik also, die zusätzliche Unterstützung streng auf das behinderte Kind in der Klasse fokussiert. Ein Indiz hierfür ist die hohe Zahl an Stunden, in denen behinderte Kinder mittels äußerer Differenzierung außerhalb der Integrationsklasse unterrichtet werden¹¹ (Rödler, 2002, S. 340). Zeitweilige Sonderpädagogische Förderung außerhalb der Klasse kann für einzelne SchülerInnen oder kleine Schülergruppen pädagogisch sinnvoll sein, vor allem in der Sekundarstufe I. Wenn sie aber 15 Wochenstunden und mehr beträgt und noch dazu über längere Zeiträume andauert, erfüllt sie eher den Tatbestand einer »modernisierten Exklusion« (Reiser, 2002, S. 410) bzw. einer »integrierten Selektion« (Reiser, 2003), als dass sie gemeinsames Lernen ermöglicht. Für Knauer ist ein Szenario vorstellbar, dass Kinder mit Beeinträchtigungen zusammen mit SchülerInnen, die weniger erfolgreich oder weniger schnell schulisches Wissen erwerben, durch äußere Differenzierung innerhalb der allgemeinen Schulen selektiert werden. Sonderpädagogische Förderung würde auf ein Minimum reduziert, sodass die Sonderschule tatsächlich die humanere und effizientere Alternative wäre. Die Integrationspädagogik würde ihrer Klientel einen »Bärendienst« erweisen, wenn sie an der engen Zielsetzung schulischer Nichtaussonderung innerhalb der Regelschule festhielte, ohne dass diese sich in erforderlicher Weise reformiere. »Normalität hieße dann, den zahllosen mangelhaften und beklagenswerten Normalitäten eine weitere hinzugefügt zu haben« (Knauer, 2002, S. 57).

Exklusion findet nicht nur innerhalb einzelner Schulen und Schulformen statt, sondern nimmt überdies im Verlauf der Schulzeit zu. Eine entscheidende Gelenkstelle stellt der Übergang von der Grundschule in die gegliederten Schulformen der Sekundarstufe dar. »Gemeinsamer Unterricht« findet in der Sekundarstufe hauptsächlich in Gesamtschulen und in Hauptschulen statt. Realschule und Gymnasium bestehen hingegen auf einer homogenen Schülerschaft. Nach einer Statistik des Hessischen Kultusministeriums besuchten in Hessen im Schuljahr 2002/2003 1751 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf die vierjährige Grundschule und 1067 SchülerInnen die sechsjährige Sekundarstufe I¹². Je höher der Jahrgang, umso weniger SchülerInnen sind dort anzutreffen, im 10. Schuljahr waren es unter 50.

Angesichts der zögerlichen Ausbreitung von Integrationsklassen, angesichts der steten Gefahr einer modernisierten Exklusion im »Gemeinsamen Unter-

¹¹ Nach einer Untersuchung in Hessen im Jahre 1994 wurden 15% der behinderten Integrations-schülerInnen mindestens 6 bis 15 Wochenstunden und mehr mittels äußerer Differenzierung gefördert (Rödler, 2002, S. 340).

¹² Von den 1076 SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe I besuchten 494 eine integrierte Jahrgangsstufe, 302 eine Hauptschule/Hauptschulzweig, 215 eine Förderstufe, 38 eine Realschule/Realschulzweig und 18 ein Gymnasium/Gymnasialzweig.

richt« stellt sich die Frage, warum gibt es überhaupt Integrationsklassen, warum werden seitens der KMK geschönte »Zahlen zum Staunen« (Cloerkes, 2003) vorgelegt? Die Bildungspolitik steht offensichtlich in dem – spezifisch deutschen – Dilemma, die segregierenden Strukturen des Schulwesens nicht angreifen zu wollen, gleichzeitig aber Reformen in eng umgrenzten Räumen zuzulassen.

»Gemeinsamer Unterricht« ja, aber möglichst auf die Grundschule beschränkt, unter Ausschluss geistig behinderter Kinder und/oder Kinder mit schweren Behinderungen und möglichst keine Ausweitung in die Sekundarstufe, so lautet der fast einhellige parteiübergreifende Konsens in der deutschen Bildungspolitik. Dieses Verfahren einer »gebremsten Integration« hat »sowohl die Funktion der Befriedigung des Reformwillens als auch seiner gleichzeitigen Begrenzung und Brechung« (Feuser, 1995, S. 158). Reformwille zielt auf Innovationen ab: Und in der Tat gibt es landauf, landab Grundschulen und Sekundarstufenschulen, die Lernen in heterogenen Gruppen mittels Innerer Differenzierung ermöglichen und dieses mit gutem Erfolg. Gleichzeitig gibt es Schulen, die selektiv genau die Topoi aufnehmen, die sie – bei unverändertem pädagogischem Profil – zur besseren Ausstattung gebrauchen können: Die Einrichtung integrativer Klassen kann schwindende SchülerInnenzahlen kompensieren und sie stellt eine Möglichkeit dar, zusätzliche Ressourcen einzuwerben. »Das ›andere‹ Kind wird innerhalb der Allgemeinen Schule mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet; so ist es für die Gesamtsituation förderlich, möglichst viele Kinder zu ›anderen‹ zu machen und damit die Ausstattung zu verbessern« (Hinz, 2002, S. 357). Ein solches Vorgehen ist nicht an pädagogischem Innovationswillen ausgerichtet, sondern folgt der betriebswirtschaftlichen Logik, sich angesichts knapper öffentlicher Kassen im Bildungssektor in der Konkurrenz mit anderen Schulen günstiger zu positionieren. Integration droht also häufig zu scheitern, weil »Gemeinsamer Unterricht« im Kontext des selektiven Schulwesens und der Ausrichtung des Bildungssektors an Gesetzen des Marktes zu gebremster und verwässerter Integration degeneriert oder die Form modernisierter Exklusion annimmt. In der Integrationsdebatte wird häufig übersehen, »wie tief greifend die kulturelle Deformation der Integration durch den neoliberalen Zeitgeist ist« (Feyerer & Prammer, 2000, S. 4).

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stehen der Ausbreitung der Integrationspädagogik entgegen. Sich diesem Trend zu widersetzen, heißt auch danach zu fragen, ob die Integrationspädagogik selbst zur Vernebelung ihres ursprünglichen Anspruchs beiträgt. Aus soziologischer Perspektive interessiert vor allem, ob sie einen Beitrag leistet, um Kinder aus randständigen Milieus in die allgemeine Schule einzubinden. Die in der PISA-Studie dokumentierte enge Koppelung von sozialer Lage und Schulform in Deutschland mahnt erhöhte Aufmerksamkeit für die »Kinder in Not« (Geiling, 2000) an. Kriwet (2002) moniert, die Integrationsdiskussion der letzten Jahrzehnte habe die gesellschaftliche Realität – Verfestigung und Ausweitung von Ungleichheit – weitgehend ausgeblendet und stattdessen Wunschbilder entwickelt, die angesichts realer wirtschaftlicher Machtverhältnisse nur enttäuscht werden konnten. Hiller kritisiert die Integrati-

onsbemühungen mit Blick auf sozial marginalisierte Kinder als »gefährliche Sozialromantik«, die um die Frage kreise, »ob auf dem ohnehin sinkenden Dampfer die Passagiere der unteren Preisklassen noch eine Weile lang Zutritt zu den Räumen haben sollen, die zuvor ausschließlich den Fahrgästen erster Klasse vorbehalten waren« (Hiller, 1997, S. 63). Höchste politische Priorität hat für ihn die Ausarbeitung eines eigenständigen Bildungskonzeptes für das unterste Fünftel der Gesellschaft – für Menschen also, die auf Dauer als Grenzgänger leben müssen¹³. Auch Schnell bezweifelt, dass die Integrationsbewegung, die sich vornehmlich aus bürgerlichen Familien rekrutierte, eine umfassende Gleichstellung aller SchülerInnen anstrebte. »Kindern und Jugendlichen mit milieubedingten Lern- und Verhaltensproblemen, also der größten Gruppe der Sonderschüler/innen, galt nicht durchgängig ihr Interesse« (Schnell, 2003, S. 276).

Der Verweis auf gesellschaftliche Disparitäten ist zweifellos berechtigt und die IntegrationsforscherInnen müssen sich fragen lassen, ob sie gesellschaftliche Widersprüche eher nivelliert denn aufgedeckt haben. Dieser Eindruck konnte entstehen, weil die Integrationspädagogik sich präsentiert hat als »Zwei-Gruppen-Theorie« (Behinderte und Nichtbehinderte), wie Hinz (2002) mit Recht kritisiert. Der sonderpädagogisch konnotierte Behinderungsbegriff ist personenorientiert und meint vorab individuelle Schädigungen und Beeinträchtigungen. Auch »sozial (re-)produzierte Differenzen werden ... im Sinne einer anthropologischen Wende zu individuellen, anthropologischen Einschränkungen der Bildsamkeit« (Moser, 2003, S. 25). Diese personenorientierte Sichtweise verstellt den Blick auf gesellschaftliche Umstände, die Behinderung bedingen und verfestigen. Selbst die Integrationskonzepte, die von anthropologischen Begründungen abrücken und Behinderung als Folge des starren und selektiven Schulsystems begreifen, bleiben in das »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« verstrickt: Solange SchülerInnen mit Förderbedarf namentlich ausgewiesen werden müssen, damit die Schulverwaltung zusätzliche personelle und sachliche Ressourcen zur Verfügung stellt, solange geraten diese SchülerInnen abermals in einen Sonderstatus, der sie als minderbegabt, als minderbildsam ausweist. Und es bleibt bei zwei Gruppen: den förderbedürftigen SchülerInnen und denen, die keine »besondere« Förderung benötigen.

Die Integrationspädagogik hat schon frühzeitig auf dieses Dilemma aufmerksam gemacht und es gibt Beispiele dafür, wie in der Praxis auf Etikettierungen verzichtet werden kann. Der Hamburger Schulversuch »Integrative Grundschule« (Hinz et al., 1998a) war durch zwei Merkmale gekennzeichnet, die ihn von anderen integrativen Schulformen unterschied: 1. Integration fand in sozialen Brennpunkten statt. Der Schulversuch richtete sich explizit an SchülerInnen, deren Probleme in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten mit sozialer Benachteiligung verknüpft waren. 2. Bei der Gewährung zusätzlicher (sonder-)

13 Mit Verweis auf das Versagen von Sonder- und Hauptschule schlägt Hiller eine fünfjährige Grundschule und eine sich anschließende Jugendschule für alle Kinder vor, die keinen Real- oder Gymnasialabschluss erreichen können (Hiller, 1997, S. 64ff.).

pädagogischer Ressourcen an die beteiligten Schulen wurde auf die Etikettierung einzelner SchülerInnen verzichtet, stattdessen wurden die Mittel schul- bzw. klassenbezogen zugewiesen.

Der Hamburger Schulversuch hat differenzierte Ergebnisse gezeigt. Die emotionale und soziale Integration der SchülerInnen mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen in »Integrativen Regelklassen« wurde als »weitgehend gelungen« eingeschätzt (ebd., S. 111). Hingegen entwickelte sich die Leistungsschere zwischen förderbedürftigen SchülerInnen und ihren MitschülerInnen erheblich auseinander und konnte auch nicht durch zusätzliches pädagogisches Personal verhindert werden (ebd., S. 96ff.)¹⁴. Die Diskussion dieser Ergebnisse in der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs spiegelt unterschiedliche Einschätzungen über die Reichweite integrativer Pädagogik im Blick auf sozial benachteiligte SchülerInnen wider: Ungünstige Sozialisationsbedingungen haben ungleiche Startbedingungen in der Schule zur Folge, die auch in »Integrativen Regelklassen«, zumal in sozialen Brennpunkten, nicht kompensiert werden können. »Die Macht der Verhältnisse ist stärker als die Schule« (ebd., S. 119). Gleichwohl: »Integration, die Gemeinsamkeit aller Kinder, macht auch dann Sinn, wenn die Kinder unterschiedlich bleiben« (ebd., S. 126) – so die eine Hypothese. Das Risiko des Scheiterns sei in »Integrativen Regelklassen« deutlich erhöht, weil die Komplexität der Grundschularbeit zunehme. Erhöhte Komplexität betreffe »eine neue Heterogenität der Schülerschaft, neue Qualitäten der Kooperation im Team, neue Anforderungen an die verwirklichten Konzepte des Unterrichts« (ebd., S. 115) – so die andere Hypothese. Prävention und Kompensation sei Aufgabe jeder Schule, auch der integrativen (Katzbach, 2001, S. 403). Die Macht der Verhältnisse versus pädagogischer Allmachtsfantasien? Die Ergebnisse des Hamburger Schulversuchs liefern weder die Begründung für einen fatalistischen Determinismus in Bezug auf das Herkunftsmilieu der Kinder, noch entlassen sie PädagogInnen aus der Verantwortung, Unterrichtskonzepte zu optimieren, auch im Hinblick auf die Bearbeitung milieubedingter Defizite. Sie legen allerdings – jenseits der Kontroverse in der Wissenschaftlichen Begleitung – die begrenzte Reichweite von Pädagogik, auch der Integrationspädagogik, offen. Pädagogische Interventionen können weder gesellschaftliche Disparitäten aufheben, noch können sie Bildungs- und Sozialpolitik ersetzen. Auch eine spezifische Didaktik für lernbehinderte Kinder aus sozial und ethnisch randständigen Milieus erweist sich »als der unsinnige Versuch, der Behinderung zuzuordnen, was den Lebensverhältnissen anhängt« (Preuss-Lausitz, 2000, S. 88).

Gleichwohl besteht kein Grund zu Resignation und Fatalismus, denn es gibt Gegenbewegungen gegen die Ausgrenzung behinderter und benachteiligter

¹⁴ Am Ende der Grundschulzeit befanden sich etwa 2/3 der SchülerInnen in den »Integrativen Regelklassen« noch immer im unteren Drittel eines angenommenen NormalCurriculums, wobei es allerdings erhebliche Unterschiede zwischen den untersuchten Klassen gab (Hinz et al., 1998b, S. 221ff.).

Kinder und Jugendlicher und es gibt »Pfade in Utopia«, auch in der Pädagogik. Feuser plädiert für eine allgemeine basale Pädagogik, die allen Kindern ermöglicht, in Kooperation auf je individuellem Niveau am gemeinsamen Gegenstand zu lernen (Feuser, 1995). Für Preuss-Lausitz umfasst die integrative Schule drei Dimensionen: sie befördert individuelle Bildungsprozesse, vermittelt zukunftsfähige Kompetenzen und ermöglicht die Aneignung zivilgesellschaftlicher Fähigkeiten. So werde die Schule »zukunftsfähig – als subjektorientiertes, qualifizierendes und zivilgesellschaftliches Band für den sozialen Zusammenhalt« (Preuss-Lausitz, 2000, S. 93). Sander favorisiert eine Inklusive Pädagogik – Inklusion im Sinne einer optimierten Integration – als »notwendige antizyklische Bewegung, notwendig für die Entwicklung einer zugleich humanen und qualitativollen Schule« (Sander, 2002c, S. 158). Hinz verbindet mit dem Konzept der Inklusion eine »allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat« (Hinz, 2002, S. 357). Sie umfasst viele Dimensionen: »Verschiedene Geschlechterrollen, ethnische, sprachliche und kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen kommen in ihnen vor« (ebd.). Keines dieser Konzepte ist bisher in der Realität umgesetzt, von einigen wenigen Modellschulen abgesehen. Dennoch zeigen sie die Richtung auf, in der Schule – entgegen der marktförmigen Ausrichtung der bundesrepublikanischen Gesellschaft – an der Festigung einer demokratischen Zivilgesellschaft mitwirken kann.

Die Begriffe Integration und Inklusion liegen eng beieinander. Allerdings scheint die visionäre Kraft des Begriffs Integration als Reflex auf eine unbefriedigende Praxis und Unschärfen in der Theoriebildung abgenutzt (Reiser, 2003). An seine Stelle tritt in jüngster Zeit der Begriff der Inklusion. Er stellt eine programmatische Verschiebung der Perspektive dar, insbesondere durch die Abkehr von der »Zwei-Gruppen Theorie« (Behinderte und Nichtbehinderte) und das Plädoyer für Heterogenität ohne Ausschluss. Aus soziologischer Sicht bildet der Begriff Integration eher das ab, was ist: Minderheiten sind nach wie vor gesellschaftlich ausgegrenzt und bedürfen der Integration in das Gemeinwesen und ihre Bildungsstätten. Der Begriff der Inklusion verweist eher auf das normative Ziel, was sein soll. Er legt die Deformationen der Integrationspädagogik offen und nimmt die ursprünglichen Intentionen, die mit dem Begriff der Integration verbunden waren, abermals auf und konturiert sie präziser – und damit auch wieder visionärer. »Der Begriff der Inklusion erneuert ... die Zielvorstellung einer völlig aussonderungsfreien Schule« (Reiser, 2002, S. 404).

Angesichts der Zuspitzung gesellschaftlicher Widersprüche im Sinne der Logik des Marktes, angesichts der hochgradig selektiven und segregierenden Strukturen des Schulsystems und schlechter Schulleistungen in Deutschland, auch angesichts des Trends zu »modernisierter Exklusion« und »integrierter Selektion« in Praxis und Theorie der Integrationspädagogik gilt es heute vordringlich, die »völlige Zerstörung der Integration als in der Geschichte der Pädagogik weitreichendsten Ansatz einer Bildungsreform aufzuhalten und abzuwehren« (Feuser, 2001, S. 302).

Literatur

- Albrecht, F., Hinz, A. & Moser, V. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionstheoretische Standortbestimmungen*. Neuwied: Luchterhand.
- Baumert, J. & Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippen, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (2001). *Gegenfeuer 2. Für eine europäische soziale Bewegung*. Konstanz: UVK.
- Bultmann, T. (2001). »Bestmögliche Ausstattung jedes Einzelnen!«. Zur Bedeutungsumwandlung von Chancengleichheit in der aktuellen Bildungspolitik. *Forum Wissenschaft*, 3, 47–50.
- Cloerkes, G. (2003). Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik. In Ders. (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 11–23). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Cloerkes, G. (Hrsg.). (2003). *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Deppe-Wolfinger, H. (2002). Integration und Solidarität. In B. Warzecha (Hrsg.), *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie* (S. 39–57). Hamburg: LIT.
- Deppe-Wolfinger, H. (2003). Zustände und Zumutungen – PISA aus integrationspädagogischer Perspektive. In D. Beinzger & I. Diehm (Hrsg.), *Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft* (S. 179–200). Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Eberwein, H. (1996). Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, Neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze* (S. 33–55). Weinheim und Basel: Beltz.
- Eberwein, H. (2003). PISA und die Selektion von Kindern mit Lernschwierigkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54(8), 338–342.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2002). *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch*. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2000). Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmen-diskussion. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen* (S. 20–44). Neuwied: Luchterhand.
- Feuser, G. (2001). Arbeit und Bildung für geistig schwerstbehinderte Menschen. In W. Jantzen (Hrsg.), *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik* (S. 300–323). Neuwied: Luchterhand.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (Hrsg.). (2000). *10 Jahre Integration in Oberösterreich – ein Grund zum Feiern!?* Linz: Universitätsverlag Rudolf/Trauner.
- Forster, R. (2002). *Von der Ausgrenzung zur Gewalt. Rechtsextremismus und Behindertenfeindlichkeit – eine soziologisch-sonderpädagogische Annäherung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geiling, U. (Hrsg.). (2000). *Pädagogik, die Kinder stark macht. Ansätze zur Arbeit mit Kindern in Not*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.). (1997). *Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland. Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hessisches Statistisches Landesamt (2003). *Die allgemein bildenden Schulen in Hessen 2002. Vorläufige Ergebnisse*. Wiesbaden.

- Hiller, G. G. (1997). *Ausbruch aus dem Bildungskeller: Pädagogische Provokationen*. Langenau-Ulm : Armin Vaas Verlag.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998a). *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Schulversuchs*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998b). *Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Hübner, P. (2001). Schulpolitische und gesellschaftliche Probleme der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen* (S. 38–57). Weinheim und Basel: Beltz.
- Katzenbach, D. (2001). Replik auf Hans Wocken. Ist Prävention das Ziel von Integration? *Behindertenpädagogik*, 40(3), 401–405.
- Knauer, S. (2002). Integrationspädagogik im gesellschaftlichen Umbruch. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 53–68). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kornmann, R. & Kornmann, A. (2003). Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54(7), 286–289.
- Kron, M. (2002). Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. Theorienansätze und Praxiserfahrungen. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 178–190). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kriwet, I. (2002). Kritische Gedanken zur weiteren Entwicklung der Schule für Lernhilfe. Perspektiven im Rahmen der Integrationsdiskussion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 104–122.
- Lenhardt, G. (2002). Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. *Pädagogische Korrespondenz*, 29, 5–22.
- Maschke, M. (2003). Die sozioökonomische Lage behinderter Menschen in Deutschland. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 165–181). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich.
- Negt, O. (1997). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl.
- Negt, O. (2002). *Arbeit und menschliche Würde*. Göttingen: Steidl.
- Preuss-Lausitz, U. (2000). Sonderpädagogik der Zukunft? Vom Getto zur sozialen Kohäsion. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionstheoretische Standortbestimmungen* (S. 84–94). Neuwied: Luchterhand.
- Preuss-Lausitz, U. (2001). Qualitätsmerkmale, Leistungsmessung und Evaluation der pädagogischen Arbeit im Gemeinsamen Unterricht und in der Sonderschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52(2), 46–50.
- Preuss-Lausitz, U. (2002). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 458–470). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reiser, H. (2002). Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. *Behindertenpädagogik*, 41(4), 402–414.
- Reiser, H. (2003). Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? *Sonderpädagogische Förderung*, 48(4), 305–312.
- Rödler, P. (2002). Allgemeine Sonderpädagogik als Grundlage für individualisierte Hilfen im Rahmen einer integrativ potenten Allgemeinen Pädagogik. *Behindertenpädagogik*, 41(4), 338–363.
- Sander, A. (2002a). Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 99–108). Weinheim und Basel: Beltz.
- Sander, A. (2002b). Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik. Neue Anstöße durch inklusive Pädagogik. In B. Warzecha (Hrsg.), *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie* (S. 59–68). Münster: LIT.

- Sander, A. (2002c). Von der Integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung. In A. Hausotter, W. Boppel & W. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14.–16. November 2001 in Schwerin* (S.143–164). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von Schülerinnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim/München: Juventa.
- Schui, H. & Blankenburg, S. (2002). *Neoliberalismus. Theorie, Gegner, Praxis*. Hamburg: VSA.
- Stein, A.-D. (2000). Integration als gesellschafts- und bildungspolitische Aufgabe. In P. Rödler, E. Berger, W. Jantzen (Hrsg.), *Es gibt keinen Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen* (S. 40–53). Neuwied: Luchterhand.
- Warzecha, B. (Hrsg.). (2002). *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie*. Münster: LIT.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51(12), 492–503.